



# Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : régimes d'action et dynamiques sociocognitives

Véronique Rivière, Nicolas Guichon

## ► To cite this version:

Véronique Rivière, Nicolas Guichon. Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : régimes d'action et dynamiques sociocognitives. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2014, Pensée enseignante et didactique des langues, 56, pp.118-135. halshs-01121357

**HAL Id: halshs-01121357**

**<https://shs.hal.science/halshs-01121357>**

Submitted on 28 Feb 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : régimes d'action et dynamiques sociocognitives

Véronique Rivière, Université Lyon 2, UMR ICAR

Nicolas Guichon, Université Lyon 2, UMR ICAR

## 1. Introduction

La formation professionnelle de futurs enseignants de langue requiert, d'une part, de les mettre en situation de mobiliser différentes ressources techno-sémio-pragmatiques (Peraya, 2000) afin de conduire leur activité avec compétence. Elle incite, d'autre part, chercheurs et formateurs à s'interroger sur l'entrelacs qui se fait jour entre discours et activité lorsque les apprentis<sup>1</sup>, en prise avec différents gestes professionnels, sont amenés à les sémiotiser et les expliciter.

La présente étude porte sur l'activité de bilan rétroactif exercée par des étudiants dans le cadre d'un dispositif d'enseignement du français en ligne, au sein de la formation de Master 2 Enseignement et diffusion du français langue étrangère (désormais FLE) de l'université Lyon 2 (Guichon, 2013). Dans cette formation, ces apprentis sont mis en situation de produire un bilan différé multimodal de la séance pour leurs étudiants distants (cf. infra pour le détail) et réfléchir ainsi à différents aspects liés à l'évaluation.

De Ketele (2010, 36) souligne avec profit que « la pratique de l'évaluation est un des révélateurs les plus puissants du professionnalisme de l'enseignant ». Bien que la pratique de rétroaction (revenir sur l'activité langagière des apprenants) ne constitue qu'une facette du processus d'évaluation, l'enseignant exerce la même activité de jugement et d'appréciation (donner une valeur) et de correction de l'erreur. Quels que soient le contexte et le dispositif d'enseignement dans lequel elle se déroule, l'activité rétroactive constitue un « invariant didactique » (Dabène *et al.*, 1990).

Afin d'avoir accès au processus d'élaboration du bilan, cinq apprentis tuteurs ont été mis dans la situation de faire le bilan du dernier cours en ligne dispensé et d'en verbaliser simultanément la fabrication. Les données ainsi recueillies sont constituées de l'interaction pédagogique en ligne conservée sur un serveur, de la verbalisation orale et transcrite des modes de fabrication de ce bilan et du bilan écrit effectué.

Nous faisons l'hypothèse que l'analyse discursive de l'activité associée à celle de la verbalisation de l'activité peut permettre d'identifier certaines élaborations de significations sur celle-ci (Rivière, 2011). Notre recherche se donne ainsi comme objectif d'identifier les modes d'élaboration du bilan (les actions, les compétences, les adaptations, les stratégies, le vécu de ce travail) et de saisir les dynamiques de construction de significations s'appuyant sur une mise en discours de certains aspects de l'activité. Nous tenterons ainsi de mettre en évidence l'articulation discursive entre activité productive (faire le bilan) et activité constructive (en construire une signification du point de vue de l'activité d'enseignement, de la formation en cours, de normes supposées et des savoirs nécessités) (Samurçay & Rabardel, 2004) et son caractère dynamique pour la professionnalisation des apprentis tuteurs de langue en ligne (Guichon, 2011).

---

<sup>1</sup>Le terme d'apprentis, choisi en référence au courant de la didactique professionnelle, désigne les étudiants qui sont en formation professionnalisante en Master 2 avant leur départ en stage long.

## 2. Méthodologie

### 2.1 Description du dispositif de formation et du dispositif technique

Des apprentis tuteurs en master professionnel de didactique du français langue étrangère (FLE) à l'université Lyon 2 participent à un module de formation qui les met en situation de :

- préparer des séances pédagogiques pour des étudiants états-uniens (UC Berkeley) sur une période de 7 semaines,
- animer ces interactions lors de séances de 45 minutes sur la plateforme Visu qui conserve sur un serveur dédié toutes les traces de l'interaction,
- fabriquer, après l'interaction, des bilans multimodaux (cf. *infra*) qui sont destinés aux étudiants dont ils ont la charge (un ou deux étudiants distants suivant les cas),
- participer, le lendemain de chaque interaction, à des débriefings pendant lesquels un ou deux apprentis partagent leurs interrogations (pertinence des activités, efficacité des consignes, etc.) avec les autres apprentis et le formateur en appuyant ce travail de réflexion sur les traces multimodales de l'interaction (films de l'interaction et corpus organisé de messages écrits dans la fenêtre de clavardage et de documents partagés avec les étudiants) conservées sur le serveur de la plateforme Visu.

Ce dispositif vise à développer des compétences professionnelles relatives à l'enseignement de langue en ligne et différentes études (cf. par exemple Guichon, 2009 ; Guichon, 2013) ont montré le rôle crucial joué par la réflexivité s'appuyant sur des traces de l'activité. Ces bilans sont construits individuellement mais, lors des débriefings qui ponctuent la formation, certains aspects (la forme, les catégorisations, le métalangage utilisé) sont mis en débat par le collectif formé par les apprentis et les formateurs.

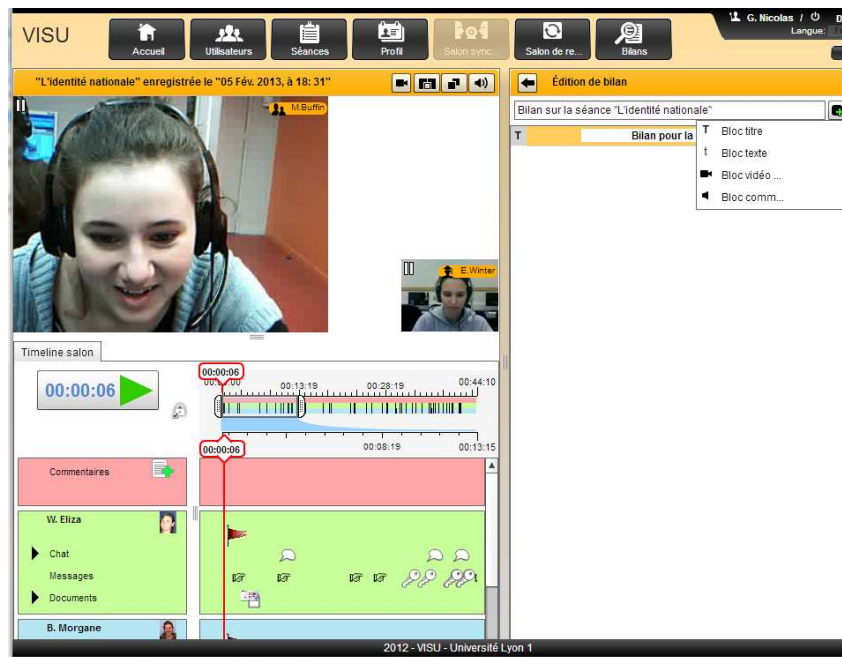
En bref, l'objectif formatif visé par ce dispositif de formation est de ménager une approche située et réflexive de l'enseignement d'une langue étrangère dont l'évaluation constitue une part cruciale.

Ce dispositif propose donc d'articuler de manière étroite la possibilité de tester des postures et des pratiques évaluatives de manière encadrée et la réflexion éthique et épistémologique que soulève l'évaluation. Il ne cherche donc pas à imposer une norme didactique qui définirait ce que serait un *bon* bilan ou une *bonne* rétroaction mais s'appuie au contraire sur la mobilisation de discours émis par les apprentis qui établissent progressivement une méthodologie pour évaluer ainsi qu'une éthique *de l'intérieur* de l'activité.

La capture d'écran (figure 1) correspond à l'éditeur de bilan de la plateforme Visu : cette interface technique fournit aux utilisateurs de Visu la possibilité de :

- revoir et réécouter l'interaction passée qui a été conservé sur le serveur de la plateforme,
- enrichir le visionnage avec des annotations pour faciliter les opérations de sélection (cf. Bétrancourt, Guichon & Prié, 2011),
- créer des titres, des blocs de texte, des clips audio et des clips vidéo qui sont extraits du film de l'interaction pour créer des bilans.

On peut à cet égard parler de bilans multimodaux car il est possible d'associer canal visuel (texte et image) et canal auditif (oral) pour construire une rétroaction enrichie. La fabrication du bilan se fait de pair avec un travail de revisionnage ou plutôt, comme on s'en aperçoit à la lecture des données, de réécoute.



**Figure 1 : éditeur de bilans**

## **2.2. Hybridité des données d'analyse recueillies et régimes d'action construits**

Le recueil des données a été pensé initialement selon le principe de la verbalisation concourante appelée aussi verbalisation simultanée. Celle-ci consiste à demander au sujet de commenter une action professionnelle en même temps qu'il la réalise ou encore de le mettre en situation de verbaliser ses pensées alors même qu'il réalise une tâche. Ce dispositif, visant le plus souvent à comprendre la dimension planificatrice de l'activité, est parfois considéré comme le meilleur moyen d'accéder au traitement de l'information (traitement interprétatif) qui a lieu durant l'action, en temps réel, quelle que soit la nature de cette information (croyance, émotion, connaissance, etc.) (Tochon, 1996). Il vise donc à reconstituer la dynamique cognitive *pendant* ou *en* l'action, contrairement au rappel stimulé qui appelle des pensées reconstruites du sujet *sur* l'action en confrontant le sujet aux traces de son activité passée (Cahour, 2006). Ce mode de recueil a été choisi pour deux raisons : d'une part, il permettait un accès indirect à une activité qui reste habituellement confidentielle et privée : les apprentis font le bilan chez eux, lorsqu'ils ont un moment et le font seuls. D'autre part, il induisait une forme particulière de réflexivité plus directement ancrée dans l'action rétroactive située<sup>2</sup>, telle qu'elle est conçue et réalisée (ou fabriquée) et vécue, et permettant une description plus précise de la démarche ou des stratégies employées. Cette technique est utilisée avec succès en formation professionnelle afin de reconstruire les connaissances expertes antérieurement acquises par des opérateurs qui n'ont pas conscience de détenir ces savoirs (Darses, Hoc, & Chauvin, 2004 : 240). Nous avons donc mis les apprentis dans la situation de réaliser le bilan de l'avant-dernière séance d'interaction synchrone, qui s'était déroulée deux jours plus tôt, tout en nous expliquant ce qu'ils faisaient.

Observons maintenant des extraits des données recueillies et tentons de les caractériser du point de vue du rapport entre l'action et le discours.

Globalement, les indications et consignes données par le chercheur sont de deux sortes. Soit elles sont peu directives (surtout au début des entretiens). Soit le chercheur guide davantage

<sup>2</sup> Bien que de nombreux chercheurs aient à maintes reprises souligné le rapport nécessairement indirect existant entre l'action (d'enseignement) et la mise en discours de celle-ci, qu'elle soit simultanée ou non (Lahire, 1998)

l'action et le commentaire et invite l'apprenti à focaliser sur un point précis de son action, comme ci-dessous au tour de parole 236<sup>3</sup>

- 236 NG comment vous vous y prendriez justement pour euh pour donner du feedback avec juste cet exemple là quoi en fait
- 237 Elia bah euh j' **lui dirais** que l'utilisation de l'adverbe
- 238 NG allez-y
- 239 Elia ouais ok euh: donc euh: comment j'appellerais ça euh:: on va dire euh voilà lexique non c'est pas vraiment ça euh:: (inaud.) euh hop
- 240 NG c'est transparent pour eux le mot lexique ?
- 241 Elia ah j'en ai aucune idée mais ça pour le coup j' me suis pas posé la [question]
- 242 NG [hm hm] d'accord
- 243 Elia mais oui c'est vrai que hm euh: donc là j' **reprendrais** j' pense un un extrait vidéo
- 244 NG Hm hm
- 245 Elia euh donc du coup faut qu' j' retourne **play<->pause (23:23-23:27)**
- 246 NG et ben vous avez l'œil (rire) d'accord
- 247 Elia donc euh j' **reprends en général** un peu avant un peu a[près]
- 248 NG [hm] hm
- 249 Elia e[uh:]
- 250 NG [c'est des ex]traits de combien que vous choisissez la plupart du temps ?
- 251 Elia **en général c'est** jamais plus de: six sept secondes
- 252 NG hm hm d'accord vous faites attention à quoi quand vous les choisissez justement que ça soit
- 253 Elia bah j- **je je `fin j'essaie de prendre** euh `fin quel morceau j' choisis ou comment j' ch- comment j' [fais l'extrait] ?
- 254 NG [ouais comment com]ment vous (inaud.) la chose ouais
- 255 Elia euh bah **je j'essaie de prendre le début** de la phrase pour que ce soit pas juste un mot comme ça euh `fin voilà qu' ça ait un sens quand même que la la phrase soit complète pour qu'on et euh `fin voilà **j'essaie de prendre** la phrase dans son ensemble

L'apprentie alterne commentaire réflexif, écoute de l'interaction synchrone passée (surlignage grisé) et début d'écriture du bilan (TP 239).

L'enchevêtrement de différents régimes temporels de l'action par rapport à la situation d'énonciation est intéressant à noter dans cet extrait. Ainsi, la question du chercheur induit un premier régime, celui de *l'action projetée*, envisagée ou imaginée dans un futur hypothétique parce que les conditions ne sont pas réunies pour la réalisation au présent. Le chercheur (TP 236) comme l'apprenti ont conscience qu'il ne s'agit pas vraiment de faire un bilan mais de tenter de *faire comme si*. En conséquence, la réalisation de tâche n'est que partielle et est surtout envisagée non pas par rapport au passé (comme c'est le cas dans le rappel stimulé), mais par rapport à l'avenir, ce qui modifie potentiellement le rapport subjectif à cette action. Le deuxième régime observable dans cet extrait est celui de *l'action typifiée* (« en général je reprends ») et concerne une procédure purement technique reproductible. Celle-ci est stabilisée et en quelque sorte atemporelle car elle s'appuie sur une expérience individuelle typifiée. Enfin, le troisième régime est celui de *l'action intentée*. L'utilisation très fréquente dans l'ensemble des corpus de la modalité pragmatique « j'essaie de » donne à voir un rapport non stabilisé à certaines actions tentées dans l'élaboration du bilan, ici l'opération délicate de sélection signifiante d'un extrait à faire entendre à l'apprenant.

Ces régimes d'action (l'action projetée, l'action typifiée, l'action intentée) ne semblent toutefois pas définir de manière originale le dispositif énonciatif de la verbalisation simultanée<sup>4</sup>, puisque nous retrouvons aussi ces régimes dans la verbalisation consécutive

<sup>3</sup> Conventions de transcription : fragments soulignés : l'apprenti rédige le bilan – fragments surlignés en gris : action de l'apprenti visionnant le film de l'interaction synchrone – :: : allongement – [hm] : chevauchement de la parole. (inaud.) : commentaire du transcripteur ou segment non verbal. Les apprenties sont : Elia, Katia, Isa, Amel - les chercheurs sont : NG ou VR.

<sup>4</sup> Il semble que ce soit davantage un ersatz de verbalisation simultanée que nous ayons mis en place. En effet, telle que posée par Leplat (2000), la place du chercheur est moins importante que celle établie dans notre

comme le rappel stimulé. Néanmoins, leur distinction permet d'identifier le rapport temporel dynamique que l'apprenti entretient, au moment de la verbalisation sollicitée, avec son action. Enfin, le dispositif méthodologique met ce dernier dans l'obligation d'exercer une double réflexivité et une double tâche, puisqu'il doit identifier des moments critiques, intéressants, significatifs dans les productions langagières des apprenants afin d'en rendre compte à ceux-ci, mais quasi simultanément, il doit en produire une interprétation et une remédiation et l'organiser textuellement. Il est donc à la fois mobilisé par l'activité d'élaboration du bilan et obligé de s'en extraire pour en proposer une interprétation adressée au chercheur, ce qui induit un coût du point de vue cognitif et comporte une incidence tant sur l'activité elle-même que sur le discours.

### 3. L'activité au prisme du discours

Le concept d'activité traverse les sciences humaines et les époques, mais sa performance épistémologique est surtout remarquable dans les disciplines scientifiques dites d'intervention (psychologie du travail, ergonomie, didactique) qui s'efforcent d'en faire la clinique, que ce soit dans le domaine industriel qui met en relation des hommes et des machines ou dans le domaine de ce qui est appelé aujourd'hui « les métiers adressés à autrui » comme l'enseignement. Elle se définit comme « une unité praxéologique [identifiable] dans le flux des conduites humaines » (Bronckart, 2005, p. 8) et réfère le plus souvent à l'activité de travail.

L'idée que l'accès à la complexité de l'activité professionnelle ne peut se faire sans mobiliser l'activité langagière du sujet sur celle-là est désormais largement partagée<sup>5</sup>, malgré les nombreuses questions méthodologiques, éthiques et épistémologiques soulevées (Filliettaz & Bronckart, 2005). En revanche, les modes d'analyse produits sur cette activité langagière divergent selon les disciplines et selon l'angle d'étude choisi. Avant de présenter nos analyses, il nous semble nécessaire de partir des concepts qui fondent notre objet d'étude (saisir la pensée<sup>6</sup> enseignante sur son action à travers son discours) : le triptyque cognition-action-langage. Pour cela, nous faisons référence aux travaux de Vygotski (1934) sur « les racines génétiques de la pensée et du langage ». Les travaux sur la cognition enseignante ne thématisent pas ou n'explicitent pas toujours le rapport présupposé entre langage et pensée et ont tendance à assimiler les deux. La pensée se voit à travers l'activité de discours et le discours est considéré comme de la pensée. De même, ils présupposent que la pensée de l'enseignant, durant l'activité, ne s'exerce que sur celle-ci. La réflexion de Vygotski, bien que menée au sujet de l'enfant, enrichit la conceptualisation des situations de discours réflexif en proposant trois types de « pensées » ou cognition : la pensée verbale, le langage sans pensée et la pensée non verbale. Il nous semble que l'articulation de ceux-ci avec les verbalisations des apprentis tuteurs nous permet de montrer ce qui est à l'œuvre dans les discours tenus sur l'activité.

La *pensée verbale* est la pensée qui prend la forme d'énoncés et fait appel à l'intellection. C'est elle qui apparaît le plus avec la sollicitation de verbalisations. Pourtant, il semble que celles-ci donnent également à voir ce que pouvait être avant la mise en mots, la pensée de l'apprentie dans le cours de son action. Quand nous l'amenons à justifier les choix de catégories organisant les parties du bilan, il réagit ainsi :

130 VR et vous appelez ça autre parce que: vous avez pas trouvé d'mots ou c'est

131 Amel ben j'ai j'ai pas trop cherché en fait euh

dispositif. De plus, nous avions prévu que la fin de l'entretien serait consacrée à des questions faisant plutôt référence à l'entretien d'explicitation (fondé sur l'activité passée).

<sup>5</sup> D'autant plus que, comme le rappelle Friedrich (2001), l'action n'a pas de propriété réflexive (comme le langage), qui permettrait de trouver les outils descriptifs intrinsèques à l'action.

<sup>6</sup> Nous utilisons indifféremment cognition et pensée, les deux termes recouvrant pour nous les mêmes choses.

- 132 VR parce que c'est y a y a plein d`choses hétérogènes dans cette partie là  
 133 Amel oui voilà c'est plus euh au fait avant de terminer  
 134 VR ouais ouais  
 135 Amel `fin voilà mais c'est vrai qu`j`me suis pas interrogée euh et c'est vrai qu`j'ai j'ai fait ça une ou  
 deux fois et après j`me suis dit ah bah oui en fait ça va très bien et j`me suis dit si j`garde le  
 même schéma  
 136 VR Hm  
 137 Amel c'est bien pour eux si jamais ils regardent le bilan  
 138 VR Ouais  
 139 Amel (rire) euh de  
 140 VR ouais ouais  
 141 Amel d'avoir la même structure quoi  
 142 VR d'accord  
 143 Amel donc euh donc voilà donc j`fais ça et donc j`le fais sur le document word

Émerge alors dans le discours une transformation de ce qui s'apparente à la dimension pré-réflexive de l'action, une *pensée non verbale*, qui relève de l'émotion ou de l'intelligence pratique<sup>7</sup>, en tout les cas de l'incorporation, en une pensée verbale puisqu'elle est mise en mots. La locution « je me suis dit » répétée deux fois est suivie d'une évaluation diagnostique de son action (« en fait ça va très bien », « si je garde le schéma c'est bien pour eux ») et constitue l'indicateur de ce passage entre pensée non verbale dans son action et pensée verbale dans la situation de verbaliser.

De même, les verbalisations donnent accès à certaines formes de *discours sans pensée*, définies comme des « prêts-à-parler », des formules toutes faites énoncées sans y penser. Boutet (2001) illustre ce type de pensée par les routines conversationnelles, dont le contenu référentiel n'existe plus, ou par les scénarii communicationnels très figés que les salariés de *call-center* ont à « débiter » au téléphone sans même y réfléchir, produisant ainsi une « taylorisation de la parole ». Nous avons montré dans Rivière & Cadet (2011), ces emprunts de discours à la doxa de l'approche communicative circulant en didactique des langues étrangères, visibles dans certaines verbalisations d'étudiants en formation et « plaqués » dans le discours avant tout à des fins de fabrication discursive d'une image de soi.

Ainsi, on ne peut comprendre et analyser l'activité d'enseignement (de rétroaction par exemple), sans poser que le sujet, dont on sollicite la parole et qui construit pour le chercheur une intelligibilité de son action, exerce, dans cette parole, une pensée multiforme. Celle-ci pouvant se rendre accessible selon une double approche du discours : une approche sociocognitive (le discours comme processus individuel et social de construction et de circulation de connaissances et de sens) et une approche situationnelle et actionnelle (le discours comme médiation du sujet à son action dans une situation donnée (Filliettaz & Bronckart, 2005)).

#### 4. L'activité du sujet, ses ressorts et ses ressources

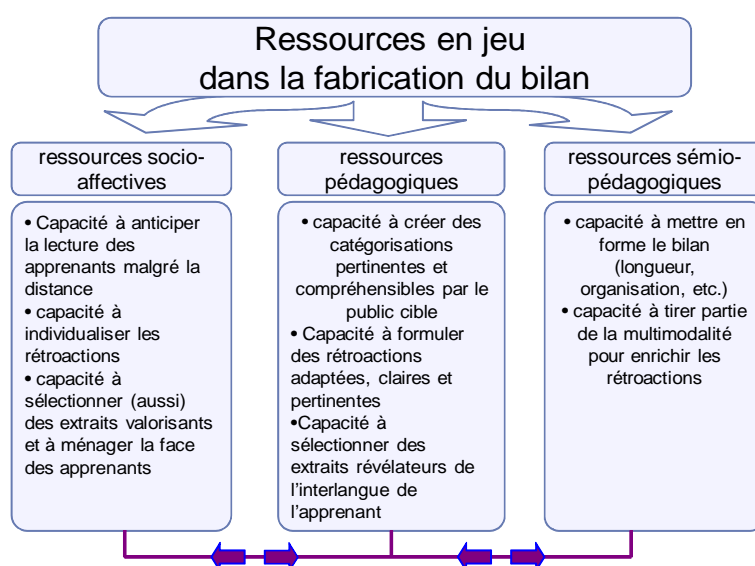
La perspective adoptée pour comprendre une activité spécifique qui appartient à un répertoire professionnel en construction ressortit de certains courants de la didactique professionnelle, ceux en particulier qui ont choisi de se "focaliser sur le sujet capable, pragmatique et agissant, et non sur le sujet épistémique et connaissant" (Rabardel & Pastré, 2005 : 3). De prime abord, cette approche pourrait sembler différente de *l'analyse des conceptions enseignantes* telle que Borg (2003) l'a proposée sous le terme de *teacher cognition* et qu'il définit comme "ce que les

<sup>7</sup> « L'exercice de la pensée non verbale suppose l'incorporation de techniques, la construction dans l'action et dans l'activité de savoir-faire, de tours de main, la résolution de difficultés ou de pannes. Dans le déroulement de l'activité et pour pouvoir agir, les agents prennent des microdécisions, évaluent des situations, des états de la matière, effectuent des comparaisons entre des événements, entre des états, sans pour autant que ces activités intellectuelles soient l'objet de jugements verbaux explicites, de discours. » Boutet, *ibid.*, p. 65-66).

enseignants pensent, savent et croient et comment ce construit est relié avec des décisions pédagogiques" et qui réfère donc davantage au « sujet connaissant ». Il s'agit pourtant bien de comprendre quelles stratégies et quelles ressources sont mobilisées pour mener à bien une activité pédagogique en amenant les apprenants à la fois à agir et à construire un réseau de significations, un travail qui se fait par le biais du discours en tension avec l'activité.

#### 4.1 Mobiliser des ressources

Pour chacun des apprenants, nous avons procédé à un relevé des ressources qui semblent être mobilisées dans la fabrication des bilans de rétroaction. Ce relevé ne cherche pas à être exhaustif mais tente de repérer quelques régularités dans les discours. Le schéma suivant reprend certains aspects les plus saillants et organise les ressources mobilisées selon trois catégories (socio-affectives, pédagogiques et sémio-pédagogiques). Malgré cette tentative de catégorisation, les différentes classes de ressources sont étroitement liées comme le suggèrent les flèches à la base de la figure 3.



**Figure 2 : les ressources en jeu**

##### 4.1.1 Ressources socio-affectives

De nombreux spécialistes (par exemple Holmberg, 2003) ont souligné combien les aspects socio-affectifs étaient cruciaux à prendre en compte dans l'enseignement à distance. Au fur et à mesure des séances, une représentation de cette situation spécifique se construit et les apprenants anticipent la réception différée de leur bilan par les apprenants, ce qui influe sur la forme (*j'me disais une liste de points de grammaire ce serait insupportable*- Amel) et sur le ton à adopter (*la première fois ça m'a pris presque trois heures, pour euh vraiment construire un texte qui soit qui qui pouvait être vraiment délicat peut-être aussi diplomatique pour euh commencer vraiment d'un bon pas on va dire*-Isa). Le fait, souvent évoqué, de ne pas voir les apprenants et de ne pas pouvoir accompagner la réception du message sensibilise les apprenants à la gestion de la face et les conduit à mâtinier les rétroactions correctives avec force encouragements et références clins d'œil aux interactions passées pour installer une connivence avec les apprenants.

##### 4.1.2 Ressources pédagogiques

Dans les bilans, l'activité rétroactive prend différentes formes listées ci-dessous :

- des jugements généraux sur la production des apprenants et leur performance (par exemple « tu sais bien utiliser telle expression, tu l'utilises dans le bon contexte » ;



- la mise en relief de certains aspects de la prise de parole : « L'utilisation de "nécessairement" est intéressante. C'est complexe de distinguer la différence entre "nécessaire" et "obligatoire". Bravo! » (Elia)
- des corrections d'erreurs : « \*Ils sont dans un accident de voiture. L'expression correcte c'est « Avoir un accident » => Ils ont un accident de voiture » ;
- de l'input culturel, grammatical (par exemple explication de règles formelles et/ou règles d'usage).

Les apprentis expriment leur attention à individualiser les messages (« j'en ai un qui a une très bonne prononciation » - Amel), à opérer des sélections pertinentes (selon la nature des erreurs et leur récurrence) et à créer des catégorisations pertinentes et compréhensibles par le public cible (« alors en fait j`les `fin j`fais quatre catégories j`fais euh phonétique lexicale syntaxe ... euh oui en général j'ai au moins un truc dans chaque ouais » - Amel).

#### 4.1.3. Ressources sémio-pédagogiques

La médiatisation de l'enseignement conduit les apprentis à prêter attention à la dimension sémio-pédagogique de l'activité qu'on définira comme « l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques et technologiques pour favoriser l'apprentissage » (Guichon, 2013).

Ainsi, dans l'extrait suivant, Amel engage une réflexion sur la multimodalité et les différents canaux (écrit, oral, visuel) qui peuvent être utilisés pour construire une rétroaction :

295 Amel euh bah pareil pour l'audio en fait parce que au début j'en av- je l'utilisais pas après j`me suis dit oui c'est vrai que pour la phonétique c'est quand même bien de leur faire entendre voilà mais donc euh pareil après j'enregistrais ou j'expliquais bon alors là voilà tu dis ça alors qu'il faut dire ça nanana et euh pareil en fait j`me suis mais c'est bête tu tu tu leur dis juste euh tu dis juste le mot euh comment il faut le prononcer correctement et donc la dernière fois pareil j'ai expliqué par écrit euh là c'est une nasale comme dans chien voilà et j'ai et l'enregistrement qu`j'ai fait c'est juste symbolique fin juste pour qu'ils entendent le mot quoi (...) donc euh donc j`pense que c'est plus pertinent dans l'utilisation des des différents canaux euh voilà

On constate donc que les apprentis ont entamé une réflexion sur la mise en forme du bilan, sa lisibilité et sa compréhensibilité, ces dimensions étant interdépendantes.

## 4.2. Choisir des postures discursives et pédagogiques

Dans cet extrait de l'entretien, cette apprentie explique comment elle construit un bilan de rétroaction.

Amel-TP 451 : mais euh donc j`vais pas leur dire euh c'est bien ou voilà mais par contre euh j`vais essayer de d'amener les choses de manière euh *soft*, `fin j`leur dit euh , bah alors là fais attention euh, parce que les mots transparents tu sais c'est des mots qui sont pareils en français et en anglais, euh il faut bien que tu fasses attention, parce que tu parles bien mais du coup la prononciation on entend que t'es étranger et c'est c'est pas difficile à corriger `fin j`vais plus être dans l'encouragement comme ça

Ce discours donne à voir une partie du processus d'intellection qui est en œuvre lorsque des choix sont à opérer parmi différentes postures discursives : choix de ne pas se contenter d'un jugement binaire (*c'est bien ou voilà*) mais plutôt celui de favoriser une posture attentive à ménager la face de l'apprenant (*amener les choses de manière euh soft, j`vais plus être dans l'encouragement comme ça*) et à expliquer certaines difficultés récurrentes.

Des alternatives énonciatives (j`vais pas leur dire; j`vais essayer de d'amener les choses) fonctionnent comme autant de possibilités envisagées pour formuler une rétroaction. On voit bien que la rétroaction est un discours adressé comme cela transparaît dans le dialogue imaginaire convoqué par Amel avec un apprenant (*alors là fais attention; tu sais; euh il faut bien que tu fasses attention, on entend que t'es étranger*) qui mêle des exhortations, des alertes, des phatiques, des jugements dont la fonction est d'engager l'apprenant dans une réflexion sur la langue et sur l'apprentissage.

L'activité de rétroaction semble donc mettre en jeu une capacité à choisir un format énonciatif en lien avec la posture pédagogique favorisée et à attirer l'attention d'un apprenant sur un aspect spécifique de son interlangue.

#### 4.3. Elaborer une remédiation de l'erreur

Le bilan multimodal repose notamment sur l'élaboration d'une remédiation des erreurs que l'apprenti a relevées en rejouant l'interaction synchrone. C'est ce processus que nous étudions maintenant à travers les commentaires réflexifs de Katia au sujet de l'erreur « \* j'ai des vacances en deux semaines » (au lieu de dans deux semaines).

Pour cette apprentie, le processus d'élaboration de la remédiation repose sur la recherche de règles grammaticales. Pour cela, elle mobilise certaines ressources ou outils comme le recours à Internet ou à des manuels de grammaire, ou mobilise certaines procédures ou actions déjà relativement stabilisées, voire routinisées (cf. supra 2.2).

Néanmoins, Katia est consciente que cette mobilisation de ressources s'avère plus ou moins efficace et se heurte en fait à certaines lacunes, en particulier sur la connaissance de la langue, comme

- identifier ou catégoriser l'erreur (« oui sauf que je sais pas trop comment corriger cette faute (rire) / bon là c'est une faute un peu particulière `fin je je sais pas comment on peut l'appeler donc euh »),

- dépenser un temps conséquent à rechercher la règle convenable (« mais ça c'est c'est c`qui prend beaucoup d`temps en fait / dans le bilan c'est que on trouve jamais tout de suite euh l'explication »)

Face à cela, Katia évoque certaines stratégies d'ordre cognitif à propos desquelles elle se positionne différemment (stratégies envisagées mais non réalisables et stratégies effectivement mises en place ou réalisables) et qui répondent à des motifs clairs :

- stratégies envisagées mais non réalisables et motifs de l'abandon

« **On pourrait** savoir par cœur [**mais**] en général je ne sais pas la règle ; **Je pourrais** dire on dit/on dit pas **mais** j'ai l'impression que ça suffit pas et je suis pas sûre de savoir ; **Je peux** peut-être mettre la phrase en anglais et traduire en français **mais** je suis pas sûre qu'il existe une règle »

- stratégies réalisées ou réalisables et motifs de la réalisation

« Il y a des choses que je corrige pas toujours **parce que** ça me prendrait trop de temps ; **parce que** y a des choses qui sont peut-être pas non plus très importantes **ou quand** ça me paraît pas grave

La dynamique à l'œuvre dans cet extrait nous paraît tout à fait notable parce qu'elle s'appuie sur un conflit interne entre plusieurs possibles de son répertoire. Face à l'erreur repérée, elle situe et met en résonance (voire en tension) trois types de ressources. Les premières sont les actions et connaissances stabilisées et efficaces (emploi du présent, « en général ») qui deviennent des produits de son expérience éprouvée sur plusieurs semaines. Les secondes actions et connaissances encore incertaines (emploi du conditionnel, du verbe pouvoir, de « peut-être ») et les troisièmes celles qui n'existent pas encore dans son répertoire, qu'elle n'a pas acquis mais qu'elle connaît (emploi de la négation), tout cela en tension avec la représentation qu'elle se fait du bilan (trouver une règle, des explications). La mise en discours de Katia donne à voir le mécanisme cognitif d'aiguillage de ses actions selon son pouvoir d'agir (Clot, 1999, p. 102) et d'élaboration de classes de situations ou d'actions typiques, de conceptualisations (le nombre de « quand » est particulièrement important dans le discours de Katia) qui contribue à enrichir son expérience de tutrice en ligne et à s'adapter en situation d'action.

## 5. Quelques indices de développement professionnel

Même s'il est périlleux de chercher à détecter des indices de développement professionnel<sup>8</sup> après seulement six sessions de formation, les discours donnent tout de même à voir des évolutions dans les perceptions des apprenties.

### 5.1. Des normes professionnelles en construction...

#### 5.1.1 ...sur la manière de s'exprimer et de communiquer

La fabrication du bilan requiert une forte activité de mise en forme de multiples discours : celui de l'apprenant, en premier lieu, produit lors de l'interaction synchrone et plus moins truffé d'erreurs linguistiques ; deuxièmement des discours autres ou intermédiaires que l'apprenti sélectionne et qu'il reformule plus ou moins ; enfin des discours propres à l'apprenti. A ce titre, la fabrication du bilan demande à l'apprenti-tuteur de travailler sur son propre discours et sur ses modes de communication. Les apprenties interrogées comparent généralement le bilan qu'elles sont en train de fabriquer aux bilans précédents et, surtout, par rapport au premier bilan, selon une dynamique discursive *avant-maintenant*. C'est le cas d'Isa qui explique comment elle a modifié l'écriture du bilan depuis la première séance :

Isa ( TP 276) euh: hm je sais pas parce que j'me dis le bilan **ça doit être court** sinon je suis déjà un peu bavarde donc j'pourrais toujours commenter tout et dire avant dans mon premier bilan j'ai vraiment donné beaucoup de commentaires par rapport comment c'était hm très très très bien passé euh j'me dis juste peut-être ils vont jamais lire tout ça ou ils vont regarder tout tout ça c'est en français un grand texte en français d'accord euh voilà et donc maintenant je passe plutôt à des phrases plus courtes

En termes de forme, le bilan pose la question de la longueur (prend-il trop de temps à examiner par les apprenants ?) et celle de la clarté (les informations données permettent-elles de faire évoluer leur interlangue?).

Le déontique (*le bilan, ça doit être court*) signale qu'une norme s'est construite par rapport à la forme du bilan

- grâce à une évaluation de l'activité passée (*dans mon premier bilan j'ai vraiment donné beaucoup de commentaires par rapport*) par soi-même et par rapport aux autres apprentis ;
- en regard de ses propres fonctionnements (*je suis déjà un peu bavarde donc j'pourrais toujours commenter tout*) et en quoi ils peuvent avoir un effet positif ou négatif sur l'activité ;
- en s'obligeant à anticiper la réception du bilan par les apprenants (*j'me dis juste peut-être ils vont jamais lire tout ça*).

En quelques phrases, cette apprentie donne ainsi à comprendre comment les bilans se sont faits plus concis et plus ciblés et comment ils ont potentiellement gagné en pertinence.

#### 5.1.2 ... sur des conduites éthiques

Le dispositif pédagogique (cf. *supra*) prévoit que l'interaction pédagogique à distance et synchrone se déroule selon une asymétrie et un contrat didactique défini (des objectifs pédagogiques identifiés et des activités didactiques programmées), mais aussi selon un mode interactionnel plus proche de la conversation entre pairs (ce qu'ils sont), contrairement au bilan multimodal imposant une interaction différée et vécue comme plus formelle, comme l'exprime Elia :

Elia (TP 340) bon c'est vrai qu'y a le côté ludique on discute c'est d'la conversation `fin on on parle de choses on utilise des expressions qu'ils voient pas en cours et cætera mais bah j'pense que le vraiment le je s- `fin j'séparais vraiment le l'aspect séance en direct et l'as- et vraiment l'expérience du bilan le bilan est `fin pour moi c'est vraiment plus formel en fait et du coup bah ça appelle d'autres propos en fait [comme bah] justement le l- `fin voilà le l'explication euh d'une règle de grammaire ou `fin et j'pense que ça n'a p- ça n'a aucune place dans l'interaction mais ça a sa place dans le bilan

---

<sup>8</sup> Défini comme l'apprentissage induit par la participation d'enseignants novices à des situations rencontrées en formation et au travail.

Elia exprime cet écart flagrant (l'adverbe « vraiment » est répété quatre fois) qui existe pour elle entre les deux exercices. Elle les catégorise différemment (« l'aspect séance en direct » et de « l'expérience du bilan ») et considère le bilan comme une activité formelle (parce qu'écrits ?) qui « appelle d'autres propos » et donc des choix de discours plus contrôlés :

- 326 Elia et donc euh ben **j'essaie d'utiliser des phrases simples** mais euh  
 327 NG hm hm  
 328 Elia **j fais attention à à leur expliquer** `fin pas à mettre simplement ça quoi [pas] juste leur dire ben c'est comme ça et puis c'est tout quoi  
 329 NG [(rire) oui]  
 330 Elia [oui c'est vrai c'est (rire)] et **d leur expliquer quoi pourquoi** quoi si si y a une manière d'expliquer simplement pourquoi c'est comme ça bah j pense que ça ça ser- ça restera plus en fait

De même, à travers ces deux extraits qui se succèdent

- 378 Elia euh: bah p`-t-être que ça c'est vrai qu`le le le moment du bilan c'est vraiment là où **j`reprends c'est vrai qu`là j`reprends la place de l'enseignante** et j`leur euh j`mets un peu le doigt sur leurs erreurs ou c`qui va pas c`qui va et c'est vrai que **c'est comme une espèce de parenthèse** en fait et j'ai l'impression que le merci à mardi ça ça y est c'est fini **le bilan c'est fini le moment qui fait mal**  
 379 NG (rire)  
 380 Elia et du coup on revient dans le p`-t-être le côté plus euh ludique et plaisir de de de la séance en fait [...]  
 391 NG hm hm  
 392 Elia mais euh **j'ai pas envie d'être dans la place** de y a qu`moi qui sait et vous vous n`savez pas en fait  
 393 NG hm hm  
 394 Elia et j`pense que le le l'affectif pallie un peu **cette position de domination** en fait

Il est frappant de voir que l'interaction est vécue comme étant enveloppante alors que l'activité du bilan l'est comme une « une parenthèse ». L'usage métaphorique<sup>9</sup> de la souffrance (« le moment qui fait mal ») et d'une spatialité cloisonnée<sup>10</sup> entre les deux situations (« je reprends ma place », « une espèce de parenthèse », « j'ai pas envie d'être dans la place ») est à ce titre intéressant. Elia oscille entre deux postures, celle d'un pair qui prend du plaisir à l'interaction et s'y implique à plusieurs niveaux, et celle d'une enseignante qui se trouve en situation de corriger, ce qui le replace dans son rôle d'enseignante. La mise en correspondance des rôles pédagogiques est vécue comme une contrainte, entre souffrance et plaisir

Il en va de même pour Isa qui questionne l'activité de correction, en particulier les aspects socio-affectifs et le pouvoir que cela confère à l'enseignant :

TP 158 parce que je trouve c'est pas très efficace de disons si ça pourrait être efficace mais c'est pas **peut-être très gentil** (rire) j` sais pas de prendre des vidéos pédagogiques ou je sais pas quoi de vraiment de euh prouver de donner **les preuves les preuves pour toutes les erreurs**

TP 258 euh je j` me dis peut-être euh les étudiants ils n'aimeraient pas voir trop euh: leurs

<sup>9</sup> Dont on sait qu'elle contribue à organiser conjointement l'activité discursive et cognitive (Lakoff & Johnson, 1985). En particulier la métaphore serait un processus de secondarisation de l'appréhension du réel (donc un processus réflexif), c'est-à-dire un processus secondaire d'abstraction d'une expérience première vécue comme concrète, sensible et incorporée.

<sup>10</sup> De Chanay & Rémi-Giraud (2002) : « l'espace en jeu dans ce que l'on appelle « métaphores spatiales » n'est pas seulement l'espace de l'expérience concrète où se meuvent nos corps, mais aussi et peut-être plus fondamentalement un « espace » de représentation – entendons par là un médium qui prête sa matérialité à des découpages signifiants, c'est-à-dire un réservoir de signifiants disponibles, condition *a priori* de tout phénomène d'intellection ».

C'est bien la possibilité de pouvoir corriger, évaluer, etc. qui constitue en partie l'identité professionnelle de l'enseignant. Non seulement l'activité de rétroaction est perçue comme structurante du métier d'enseignant mais elle est présentée comme une activité de pouvoir sur l'autre voire de domination. C'est bien l'autre, sa face, la façon qu'il aura de recevoir ce feedback qui fait l'objet d'une réflexion et qui conduit les apprentis à se positionner par rapport à une façon de faire mais aussi une éthique professionnelle.

## **5.2 Le collectif, source d'enrichissement et d'étalonnage de sa propre activité**

Le bilan s'élabore aussi à partir d'action et de discours rétroactifs des pairs, partagés par le groupe d'apprentis durant les moments aménagés pour cela. En ce sens, le collectif constitue une ressource d'action non négligeable et « l'aller-retour entre le sujet et le collectif dans l'interprétation est générateur de potentialités nouvelles » (Vinatier, 2009, p. 157). Cela transparaît notablement dans les verbalisations d'Amel où le collectif, souvent envisagé comme « les autres » vs. « je/moi je/pour moi » ( et assez peu « on ») et plus ou moins identifié (« le formateur », « quelqu'un de notre groupe », « d'autres du groupe », « plusieurs », « ils »), permet la présentation (« ils avaient mis une vidéo d'un moment où l'apprenant avait bien parlé ») ou l'explication de procédés (« et puis euh: bah euh `fin cert- certains points grammaticaux en fait euh qui fait toujours bon de revoir et de s`dire pourquoi on dit ça et pas ça »). Il permet également

- le dialogue sur une difficulté commune de langue (« mais toi comment tu leur expliques la différence entre connaître et savoir »),

- la confrontation à la diversité de l'objet pédagogique « bilan » (« où justement on parle chacun de comment on fait son bilan et de voir d'autres bilans et tout ça », « j`trouvais ça vraiment intéressant de voir les bilans des autres et de d'avoir d'autres aperçus »),

- la confrontation à la discordance de son activité par rapport à celles des autres (« du coup ils mettaient des extraits pour montrer euh j'aurais bien aimé faire ça en fait euh j'ai j'ai pas eu l'occasion »), et

- l'enrichissement de son propre répertoire de procédés (« du coup ils avaient utilisé cette vidéo euh pour euh encourager quoi et j'étais ah mais oui mais en fait c'est ça qu'il faut ») ou plus généralement son répertoire didactique, voire de s'auto-évaluer.

Comme le rappelle Dejours (2013 : 192), « la spécificité de l'espace de délibération, c'est précisément de ménager des conditions propices à une parole incertaine, à une parole inachevée, à une parole qui se cherche ou qui cherche à traduire une expérience, quand bien même elle ne serait pas encore convenablement sémiotisée ».

## **6. Conclusion**

A travers cette étude, nous avons cherché à montrer de quelle façon l'activité du sujet et le discours qu'il tient sur son activité ménagent un accès à ce travail de construction de la signification. En demandant à l'apprenti de fabriquer un bilan et de verbaliser cette fabrication, les chercheurs se donnent les moyens pour comprendre, au moins en partie, quelles sont les valeurs qui sont en jeu et comment sont mobilisées des ressources socio-affectives, pédagogiques et sémio-pédagogiques pour l'action et dans l'action.

L'hybridité induite par la situation recueil des données implique une double tâche pour les apprentis qui sont amenés non seulement à préparer un bilan pour leurs apprenants distants mais à conduire un bilan de leur propre activité. Ainsi, il semble que l'activité de rétroaction et celle de rétrospection entrent en résonance pour activer une réflexion riche sur l'évaluation qui interroge, en étroite relation, des aspects identitaires (quel enseignant je souhaite être ?) et des aspects éthiques (quel rapport à l'autre et à la langue je souhaite instituer ?). Parce qu'ils n'ont pas encore stabilisé leur répertoire didactique et que leurs routines sont encore rares, les discours apprentis sont particulièrement intéressants à examiner lorsqu'ils sont confrontés à

des tâches qui questionnent certains aspects du métier (cf. Rabardel et les genèses instrumentales).

En ce qui concerne la dimension sociale des ressources mobilisées dans l'activité, nous rejoignons Clot (2001, p. 18) lorsqu'ils avancent que "l'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire". Les discours des apprentis ont en effet fourni l'opportunité de dévoiler comment se joue cette « épreuve subjective » en montrant (1) comment plusieurs régimes d'action (action projetée, typifiée, et intentée) sont à l'œuvre, (2) comment des activités typiques du métier d'enseignant de langue (sélection d'erreurs, réflexion sur l'organisation de la rétroaction et textualisation) mettent en jeu la construction de normes professionnelles en lien avec une réflexion sur la dimension empathique ombilicale de l'évaluation, et (3) comment la pensée enseignante se construit par le biais de la médiation réflexive d'un instrument, d'un collectif et d'un discours.

### Références bibliographiques

- Bétrancourt, M., Guichon, N. & Prié, Y. (2011). Assessing the use of a Trace-Based Synchronous Tool for distant language tutoring. *Proceedings of the 9th International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning*, Vol. 1, pp. 478-485. Hong-Kong, July 2011.
- Borg, S., (2003), Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language Awareness*. Vol. 12, No. 2. pp. 96-108.
- Boutet J., (2001), Le travail devient-il intellectuel, *Travailler* n°6, p. 55-70.
- Bronckart J.-P. (2005), *Une introduction aux théories de l'action*, Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Cahour, B., (2006), L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? *Actes du colloque CITE 2006 (Coopération, Innovation, Technologie)*, Université de Nantes.
- Clot Y, (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Clot Y. et al., (2001), Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education permanente* n° 146, p. 17-34.
- Dabène L et al., (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Didier.
- Darses, F., Hoc, J.-M., & Chauvin, C. (2004). "Cadres théoriques et méthodes de production de connaissances en psychologie ergonomique". In Hoc, J.-M., Darses, F., (dirs.). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris : PUF, pp.221-251.
- De Chanay H. & Rémi-Giraud S., (2002), « Espèces d'espaces » : approche linguistique et sémiotique de la métaphore. *Mots* n° 68.
- De Ketele, J.M., (2010), Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 25-36.
- Dejours, C., (2013), *Travail vivant : travail et émancipation*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (eds), (2005), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain, Peeters.
- Friedrich (2001), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, DeBoeck, p. 93-112
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*21(2): 166-185.
- Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne: réflexions méthodologiques. *Education & Didactique*. Vol. 7, n°1.
- Guichon, N., (2011), Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection, *Alsic*. Vol. 14, n° 1.
- Holmberg, B. (2003). *Distance Education in Essence. An Overview of Theory and Practice in the Early Twenty-first Century*. Oldenburg: Université d'Oldenburg.

- Lahire B., (1998), Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire », *Recherche et Formation* n° 27, p. 15-28.
- Lakoff G. & Johnson M., (1985), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Ed. Minuit.
- Leplat J., (2000), *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Octarès Editions
- Peraya, D. (2000). "Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées". In Alava S. (ed.). *Cyberspaces et formations ouvertes*. Bruxelles: De Boeck Université. pp. 17-42.
- Rivière V., (2011), Comment se saisir des discours sur l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels d'analyse de l'activité discursive, dans Bigot V. & Cadet L., *L'agir professoral. De l'interaction à la mise en discours de l'action*, Paris, Riveneuve Editions.
- Rivière V. & Cadet L., (2011), Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Etude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère. *LIDIL* 43, Ellug, Grenoble.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (dir., 2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités et développement*, Toulouse, Octarès.
- Samurçay, R. & Rabardel, P., (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions, dans R. Samurçay & P. Pastré (Eds.) *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, Octarès.
- Tochon F. V., (1996), Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3, p. 467-502.
- Vinatier I., (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, PUR.
- Vygotski L., (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.